

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

CAROLINA DE SOUZA AMORIM

A afetividade no contexto escolar

Niterói
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

CAROLINA DE SOUZA AMORIM

A afetividade no contexto escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal Fluminense, como parte
dos requisitos para a obtenção do grau
Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz.

Niterói
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

CAROLINA DE SOUZA AMORIM

A afetividade no contexto escolar

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. Paulo Pires de Queiroz (Orientador)
Universidade Federal Fluminense

.....
Prof^ª. Dr^ª. Renata de Sá Gonçalves
Universidade Federal Fluminense

.....
Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília de Castello Branco Fantinato
Universidade Federal Fluminense

Niterói
2015

SUMÁRIO

Considerações Iniciais.....	07
Pressupostos Conceituais e Teóricos	08
Materiais e Métodos.....	11
Resultados	11
A afetividade no contexto escolar externa à sala de aula.....	12
A afetividade na sala de aula.....	15
Considerações Finais.....	21
Referências Bibliográficas	Error! Bookmark not defined.

RESUMO

A análise empreendida neste trabalho objetiva compreender como a questão afetiva na prática docente interfere nos processos que ocorrem no ambiente escolar. A fim de responder essa questão, o estudo empreendido parte da análise de processos em que pode surgir a questão afetiva no ambiente escolar e busca identificar como a prática docente com foco nessa perspectiva pode interferir neles. A metodologia utilizada respalda-se a) no levantamento bibliográfico em busca da compreensão da temática; b) na observação do cotidiano escolar e das aulas da disciplina Sociologia em turmas da Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA) junto a uma professora da escola básica do Estado do Rio de Janeiro; c) no uso de algumas técnicas de pesquisa para levantamento de dados, como aplicação de questionário aos alunos e d) nos relatos da professora da escola básica. O resultado aponta que, na medida em que coletivamente é construído entre professores e alunos formas de guiar as situações vivenciadas no ambiente escolar, a relação entre eles ultrapassa as representações socialmente estabelecidas e ocorre uma transformação mútua por meio da dimensão afetiva que favorece o processo de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The analysis undertaken in this monography aims to understand how emotional issue in teaching practice interferes in the processes that occur in the school environment. In order to answer this question, the study undertaken of the analysis processes that may arise emotional issue in the school environment and search to identify how teaching practice focused on this perspective may interfere with them. The methodology supports the a) the literature in search of understanding of the subject; b) the observation of the school routine and the discipline of Sociology lessons in classes for the New Education of Young and Adults (EJA New) with a teacher of the primary school from the State of Rio de Janeiro; c) the use of some techniques to search for data collection, such as application questionnaire to students d) the reports of the teacher of primary school. The result indicates to the extent that collectively is constructed between teachers and students forms of guiding situations experienced in the school environment, the relationship between them exceeds the socially representations established and the mutual transformation occurs through the affective dimension which favors the process of construction of knowledge.

Keywords: Affectivity. Teaching and learning.

Considerações Iniciais

O debate em torno da questão afetiva no ambiente escolar, que se propõe abordar no presente trabalho, é algo particularmente sutil e difícil de observar, pois há pesquisas que voltam-se para aspectos técnicos, cognitivos e menos nos aspectos sociais. Ao realizar este estudo, sustenta-se a busca em compreender: Como a questão afetiva na prática docente interfere nos processos que ocorrem no ambiente escolar? A fim de responder essa questão, o estudo empreendido objetiva analisar os processos em que pode surgir a questão afetiva no ambiente escolar e identificar como a prática docente com foco nessa perspectiva pode interferir neles.

Esta pesquisa mostra-se importante no sentido de demonstrar que a dimensão afetiva, tal como a dimensão cognitiva, é fundamental no contexto escolar, pois a escola não existe apenas em função dos conteúdos, mas, também, no sentido dos vínculos que se constroem e que podem contribuir para a aprendizagem e atenuar as dificuldades. Para realização desta pesquisa a metodologia utilizada para construção das reflexões respalda-se: a) no levantamento bibliográfico em busca da compreensão da temática; b) na observação do cotidiano escolar e das aulas da disciplina Sociologia em turmas da Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA)¹ junto a uma professora da escola básica do Estado do Rio de Janeiro; c) no uso de algumas técnicas de pesquisa para levantamento de dados, como aplicação de questionário aos alunos e d) nos relatos da professora da escola básica.

Convém salientar que o presente estudo apresenta a questão afetiva ancorada na ideia de que não é unicamente um fenômeno psicológico ou fisiológico, mas uma categoria social e culturalmente configurada. Portanto, focaliza a questão afetiva expondo e discutindo a partir da concepção teórica de Wallon (2007), a fim de entender o surgimento do estudo sobre afetividade e superar a dicotomia afetivo e cognitivo no campo educacional.

¹ A nova política de ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro, intitulada Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA) foi implementada no ano de 2013 e caracteriza-se por conferir certificação de Ensino Médio aos alunos maiores de 18 anos, sem limite máximo de idade, contando com um período letivo reduzido (dois anos) em relação ao ensino regular e também com uma carga diária reduzida, de três horas e vinte (de 18h30 às 21h50) de disciplinas obrigatórias. Além disso, apresenta estrutura modular que se organiza em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias, que estão divididas em quatro módulos, cada um com duração de seis meses, em que dois módulos são constituídos por disciplinas com ênfase nas áreas Humanas e outros dois se dirigem às Ciências da Natureza. Está previsto o ensino da Sociologia nos módulos I e III com dois tempos de 50 minutos, sendo que nos quatro módulos há a Língua Portuguesa e a Matemática. Para informações complementares consultar: RIO DE JANEIRO. O que é a Nova EJA?. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218574>>. Acesso em: Junho/2014.

Os resultados apontam que, na medida em que coletivamente é construído entre professores e alunos formas de guiar as situações vivenciadas no ambiente escolar, a relação entre eles ultrapassa as representações socialmente estabelecidas e ocorre uma transformação mútua por meio da dimensão afetiva, da troca de experiências e de saberes que favorece o processo de construção de conhecimento no ambiente escolar. Deste modo, compreende-se a questão afetiva como resultado de um processo de afetar mais complexo do que a troca verbal, um processo de contagiar e mobilizar uns aos outros em prol de uma ação comum.

Pressupostos Conceituais e Teóricos

Ao pensar nos estudos que abordam experiências de ensino-aprendizagem nas escolas percebe-se que os aspectos cognitivos predominam em detrimento dos aspectos afetivos, mantendo uma concepção dualista do processo de ensino-aprendizagem e de construção do ser humano. Todavia, a questão afetiva está presente em todas as interações sociais e, portanto, tem relevância nos processos que ocorrem no ambiente escolar. Como afirma Leite & Tassoni (2002), “embora o compromisso central da escola seja a transmissão do conhecimento, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas” (p. 13).

No presente trabalho, o principal aporte teórico escolhido para compreender a questão da afetividade, à luz de sua gênese e evolução, e auxiliar no reconhecimento de sua interferência no contexto escolar é a teoria da Psicogênese da Pessoa de Henri Wallon que, partindo de uma perspectiva psicogenética, enfatiza o campo da afetividade ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo e a conexão entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo como fundamental para a construção da pessoa. Como afirma Heloysa Dantas: “Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (1992, p. 85).

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, na tentativa de olhar a criança de um modo integrado, parte do nascimento e distribui-se em etapas e domínios funcionais até a adolescência, registrados no quadro a seguir:

Teoria da Psicogênese da Pessoa de Henri Wallon

Desenvolvimento da criança	
Estágio	Domínio funcional predominante
Impulsivo (0 a 3 meses) Emocional (3 meses a 1 ano)	Afetividade que orienta as primeiras interações com o meio no qual estão inseridos
Sensório-motor (1 ano a 18 meses) Projetivo (18 meses a 3 anos)	O ato cognitivo se orienta a partir do ato motor para contato com o seu contexto
Personalismo (3 a 6 anos)	Construção da consciência de si mediante interações sociais, com reações de direção afetiva
Categorial (6 a 11 anos)	Ato cognitivo predomina sobre a afetividade, voltada para conhecimento do mundo externo
Adolescência (a partir de 11 anos)	A dimensão afetiva predomina na construção da pessoa, direcionada para conhecimento de si

Fonte: WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

No estudo das etapas de desenvolvimento, os domínios funcionais que compõem o psiquismo humano são: afetividade, ato motor, do conhecimento e da pessoa. Esses domínios se distribuem em etapas e em cada uma delas, um desses domínios funcionais prevalece. Para efeito deste trabalho descreve-se o conjunto funcional afetividade que abrange a maioria das etapas. No que tange as etapas, cabe ressaltar, que a sucessão entre elas é pendular e que cada uma implica uma reorganização dos conjuntos funcionais, não apenas um acréscimo de novas funções, pois a relação é de indissociabilidade e antagonismo entre os domínios e os processos de construção da pessoa resulta da integração de todos esses contrastes.

Na perspectiva walloniana, apesar dos estágios de desenvolvimento serem descritos até a adolescência, a constituição da pessoa não termina nesta fase, sempre aprende-se uma novidade e transforma-se, em um processo de construção contínua. Com isso, essa teoria permite pensar não só a infância, mas o desenvolvimento humano em sua complexidade, pois favorece a ampliação do olhar sobre as condutas infantis e suas transformações, a complexidade da constituição da pessoa no passar dos anos e o modo como se relaciona com os diferentes meios em que se insere, dando ênfase nas interações sociais (Wallon, 2007).

A afetividade envolve três distintas formas de expressão em sua evolução no processo de desenvolvimento da pessoa: emoção, sentimento e paixão. A emoção, na ótica walloniana, é a exteriorização da afetividade, a primeira manifestação afetiva da criança, sendo, por isso, o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social. O caráter expressivo da emoção resulta no papel contagioso e social. Sendo assim, a visibilidade da emoção gera uma tendência ao contágio afetivo que possibilita criar vínculos com o mundo humano que remete para uma ação comum ou oposta. As relações que as emoções suscitam fazem dela instrumento de sociabilidade, pois a tendência que tem para nutrir-se com a presença dos outros une os indivíduos entre si.

Os sentimentos “é a expressão representacional da afetividade” (MAHONEY & ALMEIDA, 2007, p. 18), pois surgem quando as representações aparecem, quando ocorre o acesso ao mundo simbólico por meio das interações sociais que originam o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, os sentimentos não implicam reações instantâneas e diretas como ocorre na emoção. Tende a reprimi-las com uma atitude de abstenção. Já a paixão, “pode ser intensa e profunda na criança” (Wallon, 2007, p.126). Entretanto, com a paixão manifesta-se a capacidade de silenciar a emoção, então, envolve o autocontrole sobre a própria ação para se desenvolver e dominar uma situação.

A afetividade, independente da sua forma de expressão, evolui ao longo dos estágios de desenvolvimento sendo influenciada pela ação do meio social. Com base na teoria de Wallon a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY & ALMEIDA, 2007, p. 17). Portanto, ao se desenvolver pelo entrelaçamento entre o ato motor e cognitivo, a afetividade garante acesso ao universo simbólico e passa a ser fortemente influenciada pela intervenção da cultura para se atualizar, pois para este autor, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a mediação social para constituir valores, interesses e mobilizar ações.

Deste modo, percebe-se que a teoria de Henri Wallon oferece subsídio para compreender a questão afetiva que constitui um fator de grande importância no processo de construção do indivíduo e nas interações sociais. Nesse sentido, considerando que o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de interações com outro para construir e trocar conhecimento, torna-se pertinente identificar os processos em que os aspectos afetivos estão presentes nas interações do ambiente escolar e como determina e interfere nas relações e processos que se estabelecem nesse contexto.

Materiais e Métodos

O processo de desenvolvimento do presente trabalho ocorreu a partir da observação do cotidiano escolar em uma escola básica da rede estadual fluminense localizada no centro da cidade de Niterói no Rio de Janeiro. O colégio está situado próximo a um terminal rodoviário, à estação das barcas, shoppings, comércios de rua e há também diversas linhas de ônibus que circulam próximo à rua do colégio. Para auxiliar a pesquisa também foi realizada a observação das aulas de uma professora de Sociologia no turno da noite nas turmas do terceiro módulo da Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA).

A fim de reconhecer como ocorre a dimensão afetiva sob a ótica também dos alunos, foi solicitado a eles, aos que estavam presentes no dia em que ocorreu a proposta, para responderem a um questionário. Este procedimento teve como objetivo obter uma amostra para levantamento de dados qualitativos sobre os alunos e a temática aqui estudada. O questionário foi aplicado a vinte alunos e as perguntas fechadas tiveram como propósito identificar as características mais amplas, tais como: gênero, faixa etária, maternidade/paternidade, estado civil, ocupação. As perguntas abertas buscaram compreender as razões que levaram os alunos a abandonarem e, agora, retornarem ao sistema escolar e identificar se a relação que mantinham com os professores interferia na relação que tinham com o conhecimento escolar. Por fim, as respostas às perguntas do questionário nortearam uma conversa com os alunos que possibilitou identificar como a relação entre os docentes e os alunos interferia nos processos escolares para além das questões cognitivas.

Resultados

Com base na análise das respostas dos alunos ao questionário, das conversas com alguns deles e após a observação do cotidiano escolar e das aulas de Sociologia, elementos constituintes da trajetória metodológica do presente trabalho, verificou-se que no ambiente escolar existe uma rede complexa de relações onde a questão afetiva pode surgir, a saber: a) quando o professor e os alunos têm dificuldade para estabelecer uma comunicação com outros segmentos da escola. Este fato ressalta-se na dificuldade de relacionamento dos alunos com setores da gestão escolar que resulta numa relação em que professor e alunos são afetados na complexidade da situação em que se deparam - ausência de respaldo por parte desses setores e b) na dinâmica desenvolvida pelo docente para conduzir o conhecimento científico para a disciplina escolar e estabelecer um diálogo com esse acervo de conhecimento para além da educação institucionalizada. Dando voz também aos saberes

oriundos da vivência social – para facilitar a compreensão do conteúdo e favorecer a significação da aprendizagem por parte dos alunos. Com isso, a qualidade da relação que se estabelece em sala de aula entre professor-conhecimento-alunos também é de natureza afetiva. Nesse momento, os alunos identificam que o professor os respeita e deixa ser afetado pelos seus relatos, acontece uma aproximação entre eles e os alunos percebem-se como sujeitos na construção do conhecimento, pois a experiência vivida por eles também beneficia o processo de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de apresentar de modo mais rico esses dois aspectos de expressão da dimensão afetiva no ambiente escolar e identificar como a prática docente pode interferir neles, faz-se necessário relatar alguns momentos observados no colégio.

A afetividade no contexto escolar externa à sala de aula

Na trajetória histórica da educação de jovens e adultos observa-se que esta modalidade de ensino esteve associada à situação socioeconômica desfavorável de uma parcela da população e as decepções em relação à escola advindas de um suposto “fracasso” na experiência anterior relacionada a esse espaço. Todavia, no retorno ao ambiente escolar nota-se que os alunos depositam expectativas na escola e na promessa de que a educação formal, da instituição escolar, é um meio de alcançar melhoria nas condições de vida, inserção ou elevação de salário no mercado de trabalho, ingresso no Ensino Superior ou técnico e mobilidade social. Outros alunos, geralmente os mais velhos, pensando na delimitação por faixa-etária, já retornam pensando o colégio como um espaço de sociabilidade e como satisfação pessoal.

A gestão escolar deve ter como foco as relações interpessoais, propiciar alternativas para integração e socialização contribuindo na reinserção desses jovens e adultos ao ambiente escolar. Entretanto, a realidade da dinâmica das relações do cotidiano escolar apresenta-se, na maioria das vezes, como um espaço que reproduz relações de poder que pode resultar na desmotivação dos alunos, por não criar estratégias de aproximação. Ao longo da experiência vivenciada no colégio observou-se que a gestão escolar se ocupava em cumprir suas funções administrativas, e não se centrava nas atividades pedagógicas. Em nenhum momento, durante a permanência no colégio, presenciou-se membros da gestão da escola entrarem nas salas de aula para fazer comunicados e conversar com os alunos, ou informá-los sobre a utilização dos espaços da escola, sempre estavam na sala dos professores, na direção ou na secretaria resolvendo questões administrativas.

Sendo assim, percebeu-se que os alunos enfrentavam dificuldades quando queriam

resolver questões sobre a matrícula no colégio e sobre o cadastramento para gratuidade nos transportes públicos para ir ao colégio, por exemplo. Dessa forma, tendo em vista a recente reinserção ao ambiente escolar da maioria dos alunos do horário noturno e a ausência de respaldo da gestão a eles, pude observar que eram alguns professores que ouviam os alunos e tentavam ajudá-los diante dessas dificuldades, informando os meios para conseguirem resolver esses problemas. Assim como os alunos, os professores eram afetados em relação aos problemas de relacionamento com a gestão escolar. No que tange aos professores, os conflitos surgiam por questões pessoais, sindicais e/ou políticas.

Nas situações indutoras, citadas acima, pode-se perceber a presença da afetividade na relação entre professor e alunos dentro do ambiente escolar estabelecida quando foram contagiados pelas tensões com setores da gestão escolar. Sendo assim, expressaram o desejo comum de ter suas necessidades atendidas e mobilizaram-se para buscarem alternativas diante de um consentimento de que tais situações eram desagráveis. Em relação a expressão da afetividade, segundo Wallon (2007):

As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício (p.122).

No contexto escolar, o sentimento de acolhimento e a atenção frente as dificuldades conferiu uma construção de ordem afetiva que favoreceu uma experiência positiva na qualidade da interação que surgiu entre professores e alunos. Deste modo, como observa-se na perspectiva walloniana, a expressão da afetividade causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social, e adquire um status social por meio da relação que mobiliza o outro.

Os professores eram mediadores em muitas ocasiões do cotidiano escolar, pois diante do distanciamento da gestão, era com os professores que a resolução dos problemas e a questão afetiva mais acontecia. Como afirma Velho & Kuschnir (2001) “sem dúvida há mediações que, simplesmente, mantém o status quo, num processo mesmo de controle de informações e preservação de valores” (p.27). Com isso, no contexto escolar pode haver mediadores que não buscam ser agentes de mudança a fim de não contradizer as relações de poder do contexto escolar, entretanto, há professores que “ilustram a dimensão mais dinâmica da mediação. Esta associa-se, por outro lado, à noção de liberdade, na medida em que sublinha-se a possibilidade de escolha, de opção diante dos condicionamentos e determinações socioculturais mais abrangentes” (Ibid). Nesse sentido, existem professores mediadores que compreendem que a interação implica uma possibilidade de contradição,

pois nem sempre será harmoniosa. Assim, como agentes de mudança, trazem informações aos alunos, procuram esclarecer o que ocorre no colégio e dar credibilidade as experiências destes, independente do quanto isso pode contradizer a intencionalidade da gestão com as instâncias superiores a ela.

A escola, considerada espaço de diálogo, mostra que a ausência de diálogo diz respeito a outros setores, ou seja, também falta diálogo entre a gestão do colégio e os docentes, além da gestão com os alunos e, carece de espaço de debate coletivo dos docentes com seus pares. No que tange a dificuldade de diálogo entre os docentes, a sala dos professores é um espaço que suscita reflexões, pois é palco das discussões mais variadas que, de alguma forma, interferem na escola e nos alunos. Neste espaço, os professores conversavam sobre posicionamentos contrários ao atual governo do Estado do Rio de Janeiro, as políticas educacionais, o salário e faziam discursos que revelavam a preocupação com o colégio ou algum aluno em especial, todavia, estes discursos eram pouco aprofundados e a maioria dos professores reclamava, mas não tomava iniciativa em busca de mudanças.

O diferencial do colégio referente à estrutura do ambiente escolar impressiona quem já frequentou outros colégios estaduais da cidade de Niterói, pois possuem ambientes como o refeitório, a *Xerox*, a biblioteca, a sala de leitura, o pátio, a quadra poliesportiva, o laboratório de ciências, a sala de artes, o laboratório de informática e as salas de multimídia. Entretanto, um dos problemas observado e destacável foi a ausência de utilização/significação da escola e dos espaços da escola pelos alunos. Pode-se interpretar que este fato ocorre devido ao afastamento da gestão em relação aos alunos da Nova EJA.

Os ambientes mencionados e que compõem o espaço escolar têm grades nas janelas e, com exceção dos banheiros e da biblioteca, ficam trancados com portas que possuem até três trincos, devido à ausência de profissionais para auxiliar na utilização ou à inadequada manutenção, o que impede os alunos de conhecê-los e, portanto, não desperta o interesse dos mesmos. Com isso, acabam saindo do colégio até mesmo sem saber da existência desses espaços. No entanto, os alunos em parceria com os professores podem ressignificá-los, ocupando o pátio, a sala de informática e os demais espaços da escola como ambientes educativos, desenvolvendo atividades e aulas nesses lugares.

Nesse sentido, como afirma Dayrell (1996) “a arquitetura e ocupação do espaço físico não são neutras” (p.147), buscam delimitar e unificar as ações dos alunos e interferem na forma da circulação deles. O pátio torna-se o local de encontro por excelência, assim como a sala de aula, estes que proporcionam os momentos da fruição da

afetividade e do diálogo. A permanência das grades e das portas trancadas mostra que o colégio, um lugar que deveria abrir as portas para formar cidadãos participativos, vem trancando e privando as possibilidades dos alunos criarem significações para seus espaços. Nesta medida, segundo Junior (2008) pode-se interpretar que o colégio enxerga os alunos como potenciais destruidores, o que sugere uma situação de desconfiança em relação aos alunos, marcada pela ausência de diálogo com eles.

Nessa perspectiva, a escola funciona como uma instituição que apenas confere aos estudantes um diploma, reiterando uma visão utilitarista da educação. Deste modo, torna-se evidente que os gestores precisam empreender os colégios como produtores de sentido, e não visar à mera transmissão passiva de conteúdos, mas que se ocupem do caráter humanista, retomando, como afirma Dayrell (1996) “o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (p.136).

Diante do exposto sobre o colégio observado, nota-se que é necessário a instituição escolar considerar a formação integral dos alunos e aliar a construção coletiva do conhecimento com aquilo que diz respeito às relações afetivas, às singularidades e experiências dos alunos. Nesse sentido, o professor e os alunos aparecem em destaque, pois na dinâmica da escola, a dimensão afetiva, também necessária a formação das pessoas, não vêm à tona somente na sala de aula, apesar de neste espaço se dá mais atenção aos questionamentos dos alunos e suas necessidades.

Deste modo, durante a experiência no colégio atentou-se que é importante o professor desenvolver na prática pedagógica o olhar e a escuta para estabelecer uma relação positiva com os alunos e desenvolver um trabalho significativo. Como ressalta Dubet, ao contar sobre sua experiência como professor de história para crianças em um colégio popular, “os alunos eram sensíveis ao fato de eu me interessar por eles como pessoas, isto significa que eu falo com eles, que eu me lembro de suas notas, de suas histórias” (PERALVA & SPOSITO, 1997, p. 224). Sendo assim, a relação de proximidade, a dinâmica afetiva como um ato de comunicação e mobilização, o interesse pela aprendizagem dos alunos, componentes ausentes na gestão do colégio, são fundamentais na construção da relação com os alunos no cotidiano escolar.

A afetividade na sala de aula

No decorrer deste artigo nota-se que as relações interpessoais permeadas pela afetividade estão presentes em várias situações que abrangem o contexto escolar. A relação professor-alunos no colégio destaca-se tanto na condução das aulas em sala como na ação

que desenvolve, paralela a este ambiente. Portanto, tendo em vista que professor e alunos estão imbricados faz-se necessário identificar como a prática docente constitui a dinâmica de aprendizagem dos alunos.

O questionário é um dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do presente trabalho. A aplicação do questionário parte da premissa a respeito da importância do conhecimento prévio da trajetória social e escolar dos alunos para conhecer as suas especificidades (o seu universo sociocultural) para posteriormente pensar nas práticas pedagógicas. Assim, apresenta-se, com base na observação e nos dados investigados, um breve apanhado do perfil dos alunos, suas histórias e suas perspectivas em relação à escolarização.

De acordo com os dados presentes nos vinte questionários aplicados, a faixa etária dos alunos abrange dos dezoito anos de idade aos sessenta e cinco anos de idade. As pessoas do sexo feminino são maioria nas turmas da Nova EJA, corresponderam a treze questionários respondidos, e grande parte das mulheres retorna a escola após os filhos estarem “criados” ou “mais crescidos”, como afirmaram algumas alunas, pois foram mães cedo e isto dificultou a continuidade dos estudos na idade mencionada pelo Ministério da Educação (MEC) como correta. As pessoas do sexo masculino corresponderam a sete questionários respondidos, no geral é minoria nas turmas da Nova EJA, mas parte integrante do corpo discente. Alguns retornaram após deixarem o colégio por inserção precoce no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, outros mencionam que abandonaram os estudos na juventude por falta de interesse ou por não se sentirem estimulados. Em relação a estas experiências, transcrevemos aqui dois relatos:

“A minha experiência na escola foi boa, foi quando eu entrei a primeira vez eu estava com 7 anos eu adorei a experiência foi muito bom eu estudei até 16 anos e parei na 6ª série em 1992 foi quando eu casei e veio os filhos aí eu parei aí hoje eu voltei depois de 19 anos por incentivo do meu marido e porquê os meus filhos cresceram. Por isso eu voute”. (Aluna da Nova EJA, casada, 39 anos de idade)

“A minha experiência anterior com a escola não foi muito boa porque eu só queria ficar de bagunça e por isso eu me prejudiquei muito profissionalmente. Eu retornei a escola para poder melhorar no serviço”. (Aluno da Nova EJA, casado, 42 anos de idade)

Nos relatos dos alunos nota-se que são inúmeros os fatores pessoais, familiares ou financeiros que impediram a continuidade dos estudos anteriormente e que levaram os alunos às turmas da Nova EJA. Como menciona Di Pierro àqueles que tiveram que optar por deixar os estudos de lado: “a instabilidade na vida deles não permite que tenham a Educação como prioridade, o que os leva a abandonar a escola diversas vezes. Quando

voltam, anos depois, só resta a EJA” (FERNANDES, 2011).

Existe um arcabouço legal que tenta orientar a política educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todavia, há práticas personalistas e pontuais de governos na implementação das políticas. Portanto, no que tange ao Estado do Rio de Janeiro, a análise do presente trabalho foi a partir da nova política implementada intitulada Nova EJA, que não está voltada para o tipo de educação mais ampla, dialógica e libertadora, pois insiste em um modelo bancário, conteudista e utilitarista², imposto pelo governo por meio de uma proposta limitada e autoritária de educação, que ignora recorrentemente os conhecimentos dos alunos inscritos na modalidade de ensino em questão.

Dentro disso é de fundamental importância pensar na prática dos professores, que atuam nesta modalidade de ensino, e nas atenções que ela requer. A consciência do papel ativo do aluno na dinâmica ensino-aprendizagem precisa ser colocada em destaque. Os professores e os alunos podem dar novo sentido a essa proposta a partir da relação que constroem no ambiente escolar, privilegiando a dimensão afetiva e dialógica como eixo norteador. Por isso é preciso conhecer a realidade sociocultural de modo a articulá-la nos momentos de aula, transcendendo essa proposta limitada.

Ao longo deste trabalho, ao invés da individualização e da padronização, por meio do trabalho coletivo em sala de aula observou-se a abertura de espaços para questionar a proposta vigente e pensar novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. A contribuição para esse processo advém da troca de experiências que aconteceu entre a professora e os alunos que resultou na construção de vínculos afetivos, onde os alunos deixam de ser receptáculos e tornam-se parte da dinâmica de construção do conhecimento, na medida que mobilizam-se e inserem suas próprias referências que são, muitas vezes, silenciadas nas propostas educacionais oficiais.

Nesse sentido, o modo como ocorre o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar pode transformar a ação dos alunos em relação ao conhecimento, pode transformar a relação do professor com os alunos e vice-versa. Na medida em que coletivamente é construído entre professores e alunos formas de guiar a relação com o conhecimento, ocorre entre eles troca de saberes e experiências, onde há uma transformação mútua. Assim, esse processo ultrapassa a figura do professor como

²Esta afirmação parte da análise de algumas ações previstas nas Orientações Nova EJA, tais como: aumentar as taxas de conclusão; desenvolver habilidades para o trabalho; formar hábitos consistentes e claros de normas de convivência (RIO DE JANEIRO, 2013b).

elemento principal e passa a ser inerente também aos alunos como articuladores de relações e questionamentos.

Com isso, uma das questões que moveu esse estudo é se a relação com o professor sensibiliza o aluno no fato de gostar de uma determinada disciplina e ter um bom desenvolvimento com o conhecimento adquirido através dela. Segundo dados obtidos através da análise das respostas ao questionário verifica-se que o engajamento pela disciplina poderia ser influenciado pelo interesse por quem a ensina. Assim, constatou-se que neste grupo analisado o interesse era despertado pelo modo como os professores conduziam suas aulas e se aproximavam dos alunos. Um dos fatores que se destacou na fala dos alunos referente a essa questão foi o modo como o professor conduz sua aula. Podemos verificar este fato nas seguintes respostas:

“O jeito como conta com detalhe e explica com amor ajuda a entender melhor”. (Aluna, casada, 50 anos)

“Nós alunos passamos a conhecer melhor a matéria pelo jeito como ele conduz a aula e o jeito como ele trata os alunos. Quando vei até nós e quando a necessidade de falar com ele na sua mesa pedi explicação”. (Aluna, solteira, -)

“Ele se esforça para poder ensina a turma e quando a turma não entende ele volta de uma outra maneira que possamos entender”. (Aluna, casada, 50 anos)

Nas conversas, os alunos informaram que comparações divertidas com situações que ocorrem fora do ambiente escolar e relacionando com temas atuais contribuem para contagiá-los frente ao recorte abordado. Nestes momentos, os alunos não atrapalham a aula, pois o professor consegue comunicar-se e afetar a todos, conquistando a atenção e o respeito dos alunos, na medida em que também respeita eles, não criando uma visão estereotipada dos alunos da EJA, mas vendo como realmente são. Os professores que dão aula desta forma, dinâmicas e descontraídas, favorecem a construção do conhecimento e marcam afetivamente a dinâmica estabelecida, além de serem identificados como aqueles que gostam do que fazem, que passam por situações diversas no seu cotidiano como os alunos, assim o entusiasmo contagia e torna o aprender prazeroso.

Além disso, a paciência para ensinar de diversas formas até que todos alcançassem a compreensão, nem que para isso, a explicação tivesse que ser na mesa do aluno e não no quadro, ou seja, explicação individual foi uma característica que também apareceu nos depoimentos. De modo que é importante a comunicação entre professor e alunos para que sejam contempladas todas as dificuldades existentes e as possibilidades de abordar um determinado conteúdo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, cabe mencionar a questão da heterogeneidade das turmas, onde a adequação da aula ao perfil dos alunos torna-se indispensável e um grande desafio para o professor. Segundo os alunos, quando os professores estão realmente interessados buscam formas diferenciadas de ensino que auxiliam no aprendizado dos alunos. As aulas com linguagem não acessível, onde só o professor fala ou lê o que está no livro, sem participação e interação com os alunos e sem considerar o conhecimento que estes já têm, tornam-se desestimulantes e contribuem para a dispersão da atenção, pois muitos alunos vão para o colégio após um dia cansativo de trabalho, em casa ou no emprego, e ouvir outra pessoa lendo de forma monótona não os seduz, torna-os sonolentos e/ou propicia conversas paralelas.

No que concerne a disciplina Sociologia, quando questionados sobre aulas que foram marcantes para eles, muitos responderam o passeio ao Teatro Municipal de Niterói. O passeio ao teatro foi planejado com os alunos e ocorreu em um dia em que a entrada era gratuita. A peça assistida foi Novas Diretrizes em Tempos de Paz, cujo enredo se passa na época da Ditadura de Getúlio Vargas e narra a história de um judeu refugiado da Segunda Guerra. Além da peça, os alunos viram a exposição sobre Pixinguinha que estava no local.

Na aula posterior a visita ao teatro, ocorreu a exposição dos conceitos necessários à compreensão do tema que perpassava o enredo da peça dentro de um breve panorama histórico para dar sentido a ida ao teatro; além de ter sido um momento de lazer com os alunos. Em seguida, a professora relatou sua emoção, em relação a ida com os alunos no teatro, como um momento significativo para ela. Com isso, os alunos também se sentiram contagiados e motivados a fazer parte desse processo e alguns contaram que a maioria nunca tinha ido ao teatro e que gostou dessa experiência, outros relataram que sempre passavam por ali e não sabiam que era um teatro e que possuía apresentações gratuitas, assim, após essa descoberta sobre o acesso gratuito a este local informaram que iriam levar seus familiares.

A partir do momento em que a professora expôs sua emoção sobre o momento que passaram juntos, ocorreu uma identificação mais profunda por parte dos alunos, marcada por depoimentos deles sobre os sentimentos despertados ao longo da apresentação teatral, pois a postura discursiva da professora tornou-se mais autêntica à medida que seus alunos podiam valer-se dela para produzir algo que diz respeito às suas experiências. Ao perceberem que a professora deixava ser afetada pelos seus relatos, a partir do envolvimento de ambos – professora e alunos –, o diálogo e o debate sobre o tema tornou-

se mais natural e diminuiu a distância entre eles, beneficiando, portanto, o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe então mencionar outro elemento enfatizado pelos alunos que é o fato de perceberem quando o professor se importa, confia e acredita no progresso dos seus alunos, neste momento a centralidade está na questão da afetividade. E para tanto, não surge a figura do professor que deixa os alunos fazerem o que querem, mas do professor que chama atenção quando os alunos não estão concentrados, pois mais do que atrapalhar a aula, estão prejudicando a si mesmos. Assim, o fato de chamar atenção e estar atento ao rendimento e expectativas futuras dos alunos, considerando sempre o contexto no qual o aluno está inserido, aparece como um fator de preocupação e cuidado por parte do professor. Deste modo, estabelece vínculo afetivo com seus alunos em busca de um resultado comum: a aprendizagem dos alunos.

Elogiar, ouvir os motivos dos alunos quando apresentam queda no desenvolvimento da aprendizagem, buscar esclarecer dúvidas, enfim, esse tipo de comportamento do professor pode levar os alunos a transcender desafios, pois desperta o interesse e maior atenção deles devido a motivação que encontram na intencionalidade do professor. Ouvir os alunos, mesmo quando estes estão equivocados, não julgando, mas auxiliando a (re) pensarem as visões que expõem nas aulas, potencializa o laço entre professor-alunos. Deste modo, os alunos reconhecem a preocupação e comprometimento de alguns professores para com eles, e assim, fortalecem sua auto-estima, confiança e participação na aula.

Segundo o relato da professora, por meio de experiências profissionais, anteriores a docência, que aprendeu a desenvolver o olhar, a escutar e a dialogar com o contexto social dos alunos. Por isso, nas suas aulas utiliza as técnicas e dinâmicas de captar as contribuições desses sujeitos, para elaborar algo na lousa que ordene os pensamentos expostos aproveitando a participação nas aulas, e também busca conhecer a trajetória de seus alunos e não manter um distanciamento deles. Dessa forma, o diálogo entre os saberes socialmente produzidos com os saberes escolares contribui para que os alunos tenham uma auto-imagem positiva, pois notam que os diferentes saberes e questionamentos que cada um traz para a sala de aula são reconhecidos e podem enriquecer a aula, assim seus conhecimentos oriundos das trajetórias de vida e escolares são significativos para o ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, alunos da Nova EJA que vão para o colégio ao final do dia já tomados por problemas da vida adulta, com diversidades de interesses e vivências e que depositam expectativas na promessa de que a educação formal é um meio de alcançar

melhorias na vida, podem desenvolver na sala de aula junto com os professores e os demais alunos uma relação de respeito e não autoritária, onde compartilham saberes e tornam-se sujeitos da ação, sendo importante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pois não têm suas vozes e experiências distanciadas e silenciadas neste processo.

Diante dos apontamentos levantados é possível compreender que aspectos afetivos pode ser o elo entre os alunos e a professora que permite desenvolver uma relação horizontal movida pela afetividade. Como afirma Wallon (2007), os domínios funcionais são interdependentes, sendo assim, a afetividade não pode ser considerada separada da construção do conhecimento. Com isso, a afetividade está presente na construção do conhecimento e afeta o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, por meio da proximidade na relação que professores e alunos constroem no processo de ensino-aprendizagem que também aparece na dinâmica escolar a dimensão afetiva.

Considerações Finais

Frente aos aspectos abordados é passível a análise de que considerar a dimensão afetiva no processo escolar, desde os setores de gestão da escola até as relações entre os professores e os alunos, é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. No que tange a gestão da instituição escolar observa-se que caso esta construísse positivamente uma relação com os alunos contribuiria para o desempenho deles neste ambiente, na relação que desempenhariam na utilização e significação dos espaços do colégio. Todavia, quando há ausência de diálogo e respaldo da gestão para com os alunos, quando esta instância do ensino preocupa-se apenas com as questões burocráticas, é a figura do professor que destaca-se nesse processo, para suprir essa ausência, tendo em vista que a prática docente é um dos principais aspectos que contribui para a qualidade do ensino escolar e é capaz de buscar alternativas diante dos desafios colocados pela educação pública.

A afetividade no ambiente escolar tem efeitos significativos nas relações que se estabelecem nesse contexto. No presente trabalho, verifica-se que a dimensão afetiva que professor e alunos constroem parte da atenção expressa e demonstração de respeito que estabelecem entre si. Deste modo, além da construção do conhecimento, professores e alunos por estarem afetados por um problema comum, construíram no ambiente escolar valores e vínculos para mobilizar suas ações, fato que favoreceu o diálogo entre eles, pois a maneira como nos sentimos e nos relacionamos interfere no modo como ensinamos e aprendemos.

Sendo assim, a análise da dimensão afetiva nos processos que ocorrem no ambiente escolar demonstra que, além do planejamento e estratégias de ensino para construção do conhecimento, é necessário considerar a afetividade para o estabelecimento de vínculos positivos com os alunos, tendo em vista que a relação que eles constroem com o professor pode contribuir na relação que estabelecem com o conhecimento. Observa-se que em situações onde esta dinâmica obteve sucesso, afetou e contagiou os alunos, despertando também o avanço cognitivo. Deste modo, o ato de ensinar vai além da questão cognitiva a ponto de ser um espaço de idéias e afetividade a serem compartilhadas.

Referências Bibliográficas

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. Cadernos de Campo, nº 13, ano 14, 2005, p.155-162.

FERNANDES, Elisângela. Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA: Conheça os motivos que fazem com que adolescentes estudem na Educação de Jovens e Adultos. Nova Escola, Edição 244, Agosto 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNIOR, Carlos A. Da Silveira. O espaço escolar sob os olhares de Nietzsche, Mészáros e Foucault. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.8, n.1, p. 102-113, 2008.

LEITE, S. A. S. & TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.) Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. Espaço Aberto, nº 5 e nº 6, 1997.

REZENDE, Cláudia Barcellos; COELHO, Cláudia Maria. Antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIO DE JANEIRO. Orientações: Nova EJA (Educação de Jovens e Adultos). Rio de Janeiro: Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, 2013.

VELHO, Gilberto. Biografia, trajetória e mediação. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs). Mediação, cultura e política. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.